

الأبعاد السوسولوجية للفكر التربوي في الوطن العربي-الجزائر نموذجا
The sociological dimensions of educational thought in the Arab world -
Algeria as a model -

د/ وهيبة الجوزي خليفاتي¹

¹ /جامعة تيزي وزو ، الجزائر

Mail: hibaeldjouzi@gmail.com

تاريخ القبول: 2020/09/12

تاريخ الاستلام: 2020/08/15

✉ 2020/09/12 2020/08/15

مستخلص البحث:

يرتبط نمو الحضارات وازدهارها، ارتباطا لازما بمدى سلامة التربية، و نجاعتها التي تعتمدها وتتمسك بها مجتمعاتها، من خلال إبداعات واجتهادات مفكرها. وهما يسيران جنبا إلى جنب بتوازي، ويحافظان على استمراريتهما، وديمومتهما، بفضل الفكر التربوي الذي يستمد قوته من تجده، ومواءمته، لمختلف متغيرات الحياة الإنسانية. إن معرفة تطور الفكر التربوي في بعده الإنساني، تعد مدخلا لا يمكن إلى باحث استبعاده إن أراد الوقوف على أسرار التربية عامة، والفكر التربوي خاصة. حيث يستشف أغوار وجودها الضاربة في أعماق التاريخ، فهي ظاهرة إنسانية لم تتواجد من عدم، بل هي نتاج خبرات وتراكم معارفي. استدل عليها واكتسبها الإنسان منذ تواجدته. وانعكست على سلوكياته وأفكاره. لتصل إلينا اليوم في قالب متعدد الاتجاهات والنظم، أين تلاحقت أفكارها عبر قيام حضارات، وانتهيار حضارات أخرى. لتستكمل الكثير من نضجها عبر العصور متخذة من التغيير منهجا. ومن التأقلم مع كل جديد مذهبا. ليتمكن هذا المخلوق العاقل في الأخير من الاسترسال في معرفة خبايا الحياة واكتشاف المجهول. والبحث دون توقف عن أسباب التطور، للوصول إلى المتعة والكمال، والجمال. فقد اخترنا مسألة الأبعاد السوسولوجية للفكر التربوي في الوطن العربي الجزائر نموذجا، بالنظر إلى أصوله الكلية لمواجهة التحديات التربوية في عصر العولمة.

الكلمات المفتاحية: الفكر التربوي؛ التربية؛ تراكم معرفي؛ الحضارة.

Abstract:

The growth and prosperity of civilizations are closely linked to the security and effectiveness of the education that their societies adopt and to which they adhere, through the innovations and jurisprudence of their thinkers. They go hand in hand in parallel, and maintain their continuity and permanence, thanks to educational thought which draws its strength from its renewal and its adaptation to the different variables of human life. Knowledge of the development of educational thought in its human dimension is considered as an entry point that a researcher cannot exclude if he wants to discover the secrets of education in general, and of educational thought in particular. Where he discovers the depths of his existence striking in the depths of history, it is a human phenomenon that did not exist or did not exist, but rather is the product of experiences and the accumulation of knowledge. Inferred and acquired by man since his existence. And that was reflected in his behaviors and thoughts. To reach us today in a multidirectional and multidisciplinary format, where his ideas have continued through the rise of civilizations and the collapse of other civilizations. Accomplish much of your maturity through the ages, taking change as an approach It is adapting to a new doctrine. Ultimately, this sane creature can learn about the mysteries of life and uncover the unknown. And the non-stop search for the causes of evolution, to achieve pleasure, perfection and beauty. We have chosen the question of the sociological dimensions of educational thought in the Arab world, Algeria, as a model, given its total origins, to face the educational challenges in the era of globalization.

Keywords: Educational thought ; Education ; Accumulation of knowledge ; Civilization.

مقدمة:

إنّ معرفة تطور الفكر التربوي في بعده الإنساني، تعد مدخلا لا يمكن لأي باحث استبعاده إن أراد الوقوف على أسرار التربية عامة، والفكر التربوي خاصة، حيث يستشف أغوار وجودها الضاربة في أعماق التاريخ، فهي في مكنونها ظاهرة إنسانية لم تتواجد من عدم، بل هي نتاج خبرات وتراكم معارف، استدل عليها واكتسبها الإنسان منذ تواجهه على وجه الأرض. وانعكست على سلوكاته وأفكاره، لتصل إلينا اليوم في قالب متعدد الاتجاهات والنظم. أين تلاحمت أفكارها عبر قيام حضارات، وتلاشي حضارات أخرى. لتستكمل الكثير من نضجها عبر العصور متخذة من التغيير منهجا. و من التأقلم مع كل جديد مذهبا، ليتمكن هذا المخلوق العاقل في الأخير من الاسترسال في معرفة خبايا الحياة واكتشاف المجهول، والبحث دون توقف عن أسباب التطور، للوصول إلى المتعة والكمال، والجمال. إن هذه الآلية التي تقوم عليها الحضارة، لا يمكن تحديد معالمها، وفق حيثياتها ما لم نعرف أصولها وجذورها التي انطلقت منها، وكانت سببا في تكوينها عبر التاريخ. (سعد الله أبو القاسم، ١٩٧٨، ٥٤).

إن دراسة الفكر التربوي الإسلامي في كل مرحلة من مراحل التاريخ، وتطور البشرية بات من الضرورة الملحة، هذا إن أردنا الوقوف على أفضل الأساليب التي نجابه بها هذا التغيير الحضاري المتسارع، مع الحفاظ على الهوية في بعدها الإسلامي وليتمكن الباحثون أيضا من جعل وقفة مع الذات، يمكن بعدها إعادة قولبة عقلية الإنسان المسلم كي يتأقلم مع ما يدور حوله من أحداث، دون أن يدخل في حالة الاغتراب، ويقف جامدا حيال الجديد من التطورات (مصطفى الأشرف، ١٩٨٣، ٧٤). إنّ لكل مجتمع من المجتمعات، مصادره التي يستمد منها قيمه ومختلف تقاليده وثقافته، وكذا فكره الذي يحافظ من خلاله على طباعه الخاصة. ومن ثمة هويته التي تميزه عن باقي المجتمعات فإن مصادر المعرفة في التصور الإسلامي تقوم على أمرين اثنين وهما الوحي، (وذلك عبر القرآن، والثابت من السنة المحمدية) في الجوانب التي يعلم الله سبحانه وتعالى أن الإنسان لا يهتدي فيها إلى الحق من تلقاء نفسه، وإنما الأمر يتطلب توجيهات ربانية. و العقل البشري، هذه القوة الهائلة التي زود الله بها الإنسان، وترك له عبرها مساحة من الحرية،

ليتدبر ويتأمل، ويتفاعل، مع الطبيعة والكون. فيستدل على سر وجوده. ويعمل على انجاز الرسالة التي خلق من أجلها والتي تتمثل أساسا في عبادة الله عبر الاجتهاد في عمارة الأرض والالتزام بشرع الله، وإفشاء السلام، والخير بين الناس. ونشير إلى القول الثابت في سنة الحبيب المصطفى محمد عليه الصلاة والسلام، أن الله يبعث على رأس كل قرن من يجدد للأمة دينها. والإشكال المطروح هو: ما هي الأبعاد السوسولوجية للفكر التربوي في الوطن العربي؟ الجزائر نموذجاً؟

١- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذا البحث، في كونه محاولة بحثية جديدة لمعرفة أبعاد الفكر التربوي المعاصر. بعد حالة التأزم والانحطاط التي يعاني منها المجتمع العربي الراهن، في مختلف مستوياته النفسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والأمنية والتي ترتبط أسبابها ارتباطا وثيقا بمخرجات التربية.

٢- أهداف الدراسة:

نهدف من خلال هذه الورقة البحثية، تقديم مبادئ التربية للمعلمين والمعلمات، وتعميق ثقافتهم بقراءات في فلسفة التربية. ومعرفة أسس التربية الحضارية ومضامينها. وتوظيفها في العصر الراهن سلوكا وثقافة مع الاحتفاظ بالهوية.

٣- المنهج المتبع:

لقد أولينا لهذا البحث اهتماما كبيرا، أثناء معالجتنا للمادة المعرفية التي جمعناها، وذلك بإتباع المنهج الوصفي، والمنهج التاريخي الذي يفرضه طبيعة البحث.

٤- المقصود بالفكر التربوي:

الفكر التربوي هو دراسة لأراء المربين والمفكرين في المتروك والموروث من مؤلفاتهم. فيما يتعلق بالعلوم وفلسفتها وأهدافها وطرق تحقيقها، والفكر المنفرد هو (الفعل الإنساني) الذي يقوم على التأمل والإدراك ومن ثم الاستنتاج، والمقدرة على الاختيار في المشاكل والمسائل من مجرد التأمل أو بعد الملاحظة والقياس. ويشمل الفكر التربوي معلومات عن (طبيعة الكون)، باعتباره الدائرة الأوسع لحياة البشر. بالإضافة لبحثه في الأحداث

الماضية التربوية المرتبطة بالإنسان بشكلٍ مباشر. والبحث عن وقائع تربوية أساسها الإنسان والزمان من ناحية التوقيت والتعيين. هذا بالإضافة إلى التعبير عن مقدار الوعي القائم بهذه القضايا عبر العصور، وتشكيل مسيرة إنسانية على اعتبار أنها سجل ومرجع، يقدم مختلف الأحداث التربوية. فإنّ تطوّر الفكر التربوي ينتج عن تتبع لحركة الفكر الإنساني الموجه نحو التربية على مر التاريخ الإنساني قديماً وحديثاً. (الحاج أحمد علي، ٢٠١٣، ٨٤).

٥- أهمية دراسة الفكر التربوي: تكمن أهمية دراسة الفكر التربوي في عدد من النقاط، هي: (إبراهيم عبد العزيز الدعليج، ١٩٧، ٢٠٠٧-٩٩).

١.٥. الأزمة التربوية المعاصرة: الأزمات التربوية المعاصرة ناتجة عن قلة الفعاليات الفكرية المحركة لها. وذلك ناتج عن تناقض الأفكار. و اتسامها بأنها (أفكار سطحية) في كثير من المواقع. والتي لا يرى لها أبعاداً تقوم بتجسيدها في الواقع الحي المعاش. لهذا وجب إيجاد جهود فكرية تربوية لمواجهة وتحدي هذه الأزمات، وإن وجدت فإنّ الكثير منها بحاجة إلى التقويم والمراجعة وإعادة صياغتها. ووضع الضوابط اللازمة لتفعيلها، وتحديد مختلف الأدوار لتنفيذها على أرض الواقع بشكلٍ يخدم الفكر التربوي.

٢.٥. الإنتاج التربوي: تظهر الدراسات قلّة فعالية الإنتاج الفكري في المجال التربوي، بسبب عدم تعرّض هذا الفكر لعمليات حقيقية وصادقة في النقد والتحليل، لمعرفة نسبة إسهامه في رقي الواقع التعليمي. و مواكبته للفكر التربوي عبر نطاق العالم، حيث تعدّ عمليات النقد وإعادة الصياغة لهذا النتاج ضرورة لنموه وتحديده وتقويم مساراته. ليصل لمرحلة التأثير في المسار الفكري عبر العالم.

٣.٥. التجديد التربوي: دراسة حركة الفكر التربوي تساعد في رصد تطوراته في الرؤية المتبصّرة والواقعية لعمليات التحديث. حيث تعتبر عمليات التحديث التربوية محاولة ل (عصرنة النظام التربوي)، وذلك عن طريق إدخال تقنيات ووسائل تربوية حديثة، لتطبيق فكر تربوي سليم، ويتم هذا الأمر بالسعي للوصول لغايات بعيدة، لمجاراة روح العصر في ضوء من الواقع الاجتماعي. والإمكانيات البشرية والمادية والفنية السائدة في المجتمع.

٤.٥. تقويم وتعديل الفلسفات التربوية: تطور الفكر التربوي يعطي صورة تقريبية عن النظريات التي تحكم وتسيطر على المجتمعات الإنسانية، حيث أن رصد حركة وفلسفة بناء الإنسان الذاتية، وطرق تفاعله مع محيطه في طبيعة المجتمع. هو أمر في غاية الأهمية للوصول وتحقيق المرجو من هذه الورقة البحثية، واستخلاص النتائج الأدق فيها.

٥.٥. بناء حضارة الأمة: أي دراسة تطور الفكر التربوي في غاية الأهمية للبناء الحضاري للأمة والمجتمع. فالإصلاح الفكري وتصويب مسارات المعرفة وضبطها بأسس، من شأنها تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا الأمر يتطلب رؤية متوازنة ومتكاملة وشاملة للمحيط الاجتماعي.

٦.٥. الإسهام في معرفة التراث التربوي: تسهم الدراسات والبحوث العلمية في الفكر التربوي في معرفة ما يحويه هذا التراث من مخلفات الإنسان وموروثاته الفكرية. و نشاطاته المتوارثة أو المكتسبة يتوارثها الأفراد، بشكل يساعد في استلهاهم واكتساب خبرات يتم بها مواجهة مشاكل المجتمع في أي مكان وزمان. ٦. مراحل تطور الفكر التربوي: إلى هذا المرجع في عدد كبير من الأعمال نذكر منها ما يأتي: (عبد الدايم، عبد الكريم، ١٣، ١٩٩٨-١٥).

١.٦. الفكر التربوي في العصر القديم: التربية السليمة لا تفيد الفرد فقط بل تفيد المجتمع بأكمله والتربية تكون بمعرفة الفرد ما هو الخير وتقديره إياه وهو أيضا المنطق الأساسي لتكريس قيم الأصالة في المجتمع في إطار مشروع حضاري متكامل وإذا كان الهدف الأساسي للفكر التربوي، هو ذلك المشروع الحضاري، فإنه يستند بالضرورة إلى عملية التواصل بين الماضي والحاضر والمستقبل من جهة. والتفاعل مع معطيات المجتمعات البشرية على اختلاف نماذجها، زمنياً ومكانياً من جهة أخرى. من هنا يبدو البحث في موضوع الفكر التربوي العربي الإسلامي، مرتبطاً بالبحث في مضامين الفكر التربوي العالمي. في ماضيه وحاضره، وفي اهتماماته وتطلعاته، وفي أساليبه وأغراضه. على أن ذلك الارتباط لا يعني بأي شكل من الأشكال، الالتزام بتوجهات تربوية تخالف طبيعة المجتمع العربي، أو تعد غريبة بالنسبة لأبنائه، وإنما تعني التفاعل مع ما أنتجته

البشرية من نظريات تخدم التوجهات العامة للشعوب. وتقع في إطار الأنسنة. بحيث يتحول هذا التفاعل باتجاه تطوير النظريات المحلية. وتعميق علاقتها مع طموحات أبناء المجتمع الواحد. يقول "الدكتور رضوان السيد" في دراسة نشرها في مجلة الفكر العربي بعنوان: "جدليات التجربة التربوية التاريخية" (...تاريخ التجربة التربوية لأي أمة، ولأمتنا على وجه الخصوص، هو تاريخ لجدليات علاقة الخاص بالعام في المجال الحضاري للأمة وثقافتها. والخاص في هذه الحالة هو مصالح وتفصيل حياة الجماعات والفئات التي تشكل البنية الداخلية للأمة. و العام هو المنطق الداخلي الجامع للأمة في بنائها، الذي يشكل إطارها الأيديولوجي، أما العلاقة من وجهة نظر العام، فهي علاقة شمول وجمع وضبط. أما العلاقة من وجهة نظر الخاص، فهي علاقة ضغط على جوانب الإطار، ورغبة في التوافق في النهاية معه. وقد حدد علماء القرن التاسع الميلادي في مجال التربية الاجتماعية مبادئ خمساً سمّوها بديهيات أو مسلمات. رأوا أنها المرتكز في مجال عملية ضبط الفرد في قلب فئته الاجتماعية، وضبط الفئة في قلب الجماعة. وضبط الجماعة في قلب الأمة، إنها الحقوق الخمس وهي تتمثل في حق النفس، وحق العقل، وحق الدين، وحق العرض، وحق المال، والواضح أنه وإن كانت هذه الحقوق للأفراد في فئاتهم ومجتمعاتهم فإن مجتمعهم هو مجال ممارستها.

حيث لا يمكن تصور هذه الحقوق إلا في إطار الجماعة. هكذا كانت التربية في المساجد والمدارس والدور همها الأساسي التنشئة على الفهم الجماعي لهذه الحقوق. من هنا كانت النظرة للفرد تنطلق من كونه عضواً في الجماعة، فإذا فهم الأمر على غير هذا النحو وقع في « سوء استعمال الحق »، إن المنطق الداخلي للتجربة العربية هو الذي يُحدّد المفاهيم لهذه الحقوق. وهو منطق جمعي، ولكي لا يبدو الأمر نظرياً بحتاً يمكن استلاب حق العقل والدين للنظر إليهما من وجهتي النظر الجماعية الشاملة. والنخبوية الفردانية، كما بدت في المجرى الواقعي لصراع الأفكار في الجماعة. وعليها، فقد رأى أكثر فلاسفة الإسلام أن العقل جوهر فرد وارد على الجسد والفرد من خارج ومنفصل عنه طبيعة ومصيراً، وهو سلطان الجسد والفرد فقط. هذه وظيفته وهي التدبير، بينما رأى فقهاء ومحدثون أن العقل غريزة شائعة في الجسد والإنسان داخله في صراع الغرائز، ولا تخص الإنسان بمفردها، بل يفكر الإنسان ويتصرف بوجي من توازن يقوم بين

غرائزه التي يمثل العقل جزءاً منها، وكان مردود ذلك على المستوى السياسي. ونخبوية السلطة في المجتمع وسيطرتها وانفصالها عن عامة الناس. في حين رأى الفقهاء شيوع العقل في المجتمع كشيوعه في الفرد. وشيوع السلطة في الجماعة كشيوع العقل في المجتمع. وفي المجال الديني فإن التجربة التاريخية للأمة اعترفت بالواقع الذي ظهرت فيه دون أن تستسلم له أو تسحقه. ورأت أن هذا الواقع الديني يمكن تطويره نحو الأفضل والأكثر وحدة، لكن أفراداً وفئات صغرى رأت ابتداء فرق جديدة اجتهاداً، ومع أن التجربة التربوية الإسلامية تعلم الالتزام بحق الدين لكل فئة.

فإن مبتدعي الفرق هؤلاء لاقوا ضغوطاً شديدة من جانب الجماعة على اختلاف مذاهب فئاتها للتخلي عن بدعهم، لأن الديانات القائمة كانت مهددة بالجديد الطارئ بل لأن الفردانية في فهم الحق كانت تهدد بضرب المنظومة كلها عن طريق زعم العقلانية والاستئثار بالحق ونفي الآخر. إن حق الدين مستغل بطريقة فردية. ففشل في إنتاج ديانات، فأنتج فرقاً كان همها ضرب منظومة الجماعة لكي تتمكن هي من تثبيت أقدامها والاستمرار والسيطرة الاجتماعية. وأنتجت التجربة التربوية العربية الإسلامية وأدوات وقنوات لتربية فئاتها ونشأتها على البديهيات الخمس في إطار مبدئيات العدالة والمساواة والوحدة والرحابة. فكانت الكتاتيب والمساجد والجوامع والخانات والمدارس والأربطة تعبيرات متنوعة عن الصبرورة المتجددة للناس والتاريخ والمصالح على أرض الإسلام. وكانت دعوات التريبيين تتوسل طريقة لاستيعاب الحقوق الخمس هي (كما قيل عن كتب الجاحظ) تعليم العقل أولاً والعلم ثانياً، وإذا ارتبط العقل بروح الجماعة باعتبار غريزتها الشائعة فيها، وعمقها وثرائها ورحابتها، فإن العلم كان الاسترجاع المتجدد للتجربة التاريخية للجماعة، وبداياته هي التي تحدد مرماه ومعناه. كان يبدأ تحفظاً للقرآن وتعلماً للحديث والآثار فرواية للأخبار والشعر فيكتمل استرداد التجربة الجامعة في جوانبها الدينية والتاريخية والعقلية فيفتح عضو الجماعة عليها من ناحية، وينضبط داخلها من ناحية أخرى. فإذا تميّز عضو في جماعة أو تميّزت فئة في مستقر فإن وحدوية التجربة، ووحودية الاسترجاع ووحودية الفهم للحقوق، كل ذلك كان كفيلاً بأن يبقي التمايز في حدود. ويضبط حركيته، ويوضح علله. فيضعه على جادة الاستيعاب أو الجدل أو الضغط وهكذا، فإن الوحودية التي تميز التجربة التربوية الإسلامية تضبط

من ناحية، لكنها لا تحجر من ناحية أخرى، لأنها تجربة في إطار صيرورة لحركة جماعة معتبرة من الناس. ولأن مبدئياتها الخمس، تحول دون التجميد باسم الوحدة. وهنا تبدو جوانب التجربة التربوية التاريخية للجماعة في ثلاثة مواقع وهي:

١.١.٦. موقع وحدة التجربة من ناحية. وموقع تجدها في الإطار الشامل لصيرورة الأمة من ناحية ثانية، وموقع قدرتها على مواجهة الخارج المقتحم لرؤيتها الحضارية من ناحية أخيرة. وإذا كان لنا أن نحدد الملامح التربوية التي أنتجت البشرية، في مختلف عصورها فإننا نشير إلى تصارع رؤيتين تربويتين: رؤيتنا التاريخية التي لخصها الإمام الغزالي بأنها عقل في شرع جماعة، والرؤية الثانية الأخرى التي لخصها 'ماكس فيبر' بوصفها فرداً يواجه آخر في فئة تواجه أخرى في مجتمع يواجه آخر من أجل السلطة والدولة والهيمنة على الداخل والخارج.

٢.١.٦. تطور الأفكار التربوية: يرى "عمر محمد الشيباني" في كتابه (تطور النظريات والأفكار التربوية) في المجتمعات البدائية، عمليتين رئيسيتين للتربية، هما: • الإعداد للحصول على ضرورات العيش وللتكيف مع علاقات القبيلة و تدريب الفرد على عبادة الطلاسم والأرواح، وهاتان العمليتان تتكاملان فيما بينهما تلبية لحاجتي الجسد والروح. وكما يرى 'لشيباني' أنّ مفهوم التربية في الثقافات التاريخية الأولى لم يكن واحداً، ويستند في ذلك بمفهوم التربية في الصين، كنموذج من الشرق ويرى فيه سلبياً محافظاً على ما هو كائن، ومتحفظاً تجاه أي اختراق يقوم به الفرد. وتعتبر التربية الصينية عملية تلخيص للماضي، ترمي إلى أن تركز في الفرد حياة الماضي كي لا يتخلف عنه أو يتخطاه، وهي تعمل في كل مرحلة من مراحلها على أن تحدد للفرد ما يعمل وما يشعر به وما يفكر فيه. وهي ترسم له الطريقة المثلى التي يتم بها العمل وكيفية التعبير عن انفعالاته.

أمّا المفهوم التربوي في الثقافة اليونانية القديمة فهو أكثر حيوية، ذلك أن هذه الثقافة «تعتبر بحث الأصل للثقافات الغربية والثقافات المعاصرة بصورة عامة»، أمّا اسبرطة فقد تأثرت بظروف ولاية اسبرطة الجغرافية في ذلك العصر. فهي منطقة سهلية داخلية تحيط بها الجبال من كل جانب، وانعزالها هذا دفعها لإعداد جيش قوي ونقلها من مجتمع بدائي إلى ديكتاتورية عسكرية تعتم سلطة الدولة. ولذا فقد كان

المثل الأعلى التربوي هو إعداد المحاربين والتركيز على التربية البدنية. وأمّا الشعر والموسيقى والأناشيد فهي وسائل لتقوية الأعداد العسكري وتعزيز الروح المعنوية. وينقد أرسطو في سياساته دولة اسبرطة ومثيلاتها فيقول: « إنّ معظم هذه الدول العسكرية تكون في مآمن مادامت في زمن الحرب، ولكنها تفشل حينما تحصل على إمبراطوريتها، فهي في هذه الحال تصبح مثل النصل غير المستعمل الذي يفقد حدته في زمن السلم، واللوم في هذا يقع على مشرّعهم الذين لم يعلموهم مطلقاً كيف يعيشون في زمن الحرب».

أمّا عند الرومان، ورثة الحضارة اليونانية القديمة، أصبحت التربية «عملية مقصودة منظمة» ولعل من أهم أعلامها، كاتو (٢٢٤ . ١٤٩ ق، م) وشيشرون (١٠٦ . 43 ق، م) وكوينتيليان (٣٥ . ٩٥ م) وكان هدف هؤلاء هو إعداد المواطن الروماني ليكون أهلاً لهذه المواطنة في حياته العملية. أمّا التربية المسيحية فتميزت في البدء بنظام رهباني صارم. يشتمل على قدر من العلم والعمل اليدوي. وكانت تتبع كل دير تقريباً مدرسة، تقبل الأطفال في سن العاشرة وتستمر الدراسة فيها لمدة ثماني سنوات، يتعلم التلاميذ أثناءها القراءة والكتابة وبعض المبادئ في النحو والمنطق والبلاغة والحساب والهندسة والفلك والموسيقى. وما لبثت التربية المسيحية أن واجهت خطوتين تطورتين:

الأولى: حركة لإحياء العلوم الأولى، وقام بها شارلمان وملوك جاءوا من بعده. واعتبرت الحركة. « أن التعليم هو الوسيلة الوحيدة لتوحيد الشعب وتحسين أحواله. ومن أجل ذلك عقدت صلة قوية بين المعرفة الدينية الروحية والتعليم الحر».

الثانية: الخطوة التطورية: هي الحركة الكلامية المدرسية التي أعلنت من شأن المنطق الأرسطي واعترفت بإمكانية التوفيق بين الدين والعلم. وإن جرى الخلاف في تقديم أحدهما على الآخر. ولقد أثرت الحركة المدرسية في التربية ممّا ترتب عليه خروج المدرسة إلى كافة أطراف المجتمعات وفئاتها. وتوسعت المناهج « ولعل أهم وأعظم منجزات العصر الوسيط هو نشأة الجامعات الأوروبية وازدهارها. ومن أمهات هذه الجامعات الأوروبية جامعة بولونيا في إيطاليا، وجامعة باريس في فرنسا وجامعة أكسفورد في بريطانيا. في القرن السابع عشر الذي تميز بنصفه الأول بالحروب الدينية

بين الكاثوليك والبروتستانت، نمت المفاهيم التربوية وتطورت نحو نزعة مؤسساتية شمولية عبرت عنها الجمعيات المسيحية التعليمية. ومن أبرزها الجمعية اليسوعية التي كان قد أسسها انياس لوايولا في باريس عام ١٥٣٤ وتطورت في القرن السابع عشر. في القرن المذكور وُجدت مذاهب ثلاثة:

المذهب الأول: هو المذهب الإنساني الواقعي الذي نقد أتباعه النزعة الشيشيرونية، ورأوا أن الآداب الكلاسيكية ليست مطلوبة بحد ذاتها إنما هي وسيلة لكسب المعرفة، وبالتالي تحقيق إنماء الفرد، ومن أبرز أتباع هذه المذهب، الشاعر الإنكليزي "جون ملتون" الذي قال: «إني اعتبر التربية الكاملة الصالحة هي التي تعد الرجل لأداء جميع الأعمال، الخاص منه والعام بعدل وإحكام في أيام السلم والحرب»، وقد وضع "ملتون" منهجاً دراسياً قسم فيه مواد التدريس بحسب أعمار المتعلمين.

المذهب الثاني: هو المذهب الاجتماعي الواقعي الذي يرى التربية وسيلة لإعداد "الجنّلمان" أي الرجل المتعلم المهذب أي الناجح اجتماعياً، وقد ركز أتباع هذا المذهب على ضرورة الرحلات والأسفار استعداداً لحياة عملية سعيدة وناجحة.

المذهب الثالث: فهو المذهب الحسي الواقعي الذي قدم بذوراً حقيقية للتربية الحديثة، وقام على احترام العلوم الطبيعية واستخدام المناهج العلمية للمعرفة. هذا المذهب يعتمد الوسيلة الحسية في الإدراك ويرى ضرورة تحقيق إنماء شامل للطفل، وأتباع المذهب هم أول من نادى بطريقة الاستقراء في عملية التعليم، وكان من أبرز مفكريه "فرانسيس بيكون" (١٥٦١ . ١٦٢٦) "الفيلسوف التجريبي" الذي آمن بهدف عملي للمعرفة. ورأى أنّ عدّة عقبات تحول بين العقل البشري والمعرفة. من أبرزها: «أوهام القبيلة» وهي الإرث الجماعي القديم عند الفرد و «أوهام الكهف» وهي ميول الفرد الخاصة و«أوهام السوق» وهي تقاليد الجماعة وقصور وسائل الاتصال اللغوي و«أوهام المسرح» وهي العقبات العقيدية.

ورأى "بيكون" أيضاً أن المنهج الاستقرائي التجريبي هو المنهج الناجع لدراسة الطبيعة والعلوم التجريبية. وفي القرن السابع عشر برزت أيضاً نزعة التهذيب الشكلي في التربية، ويعتقد أصحاب هذه النزعة أن التربية هي وسيلة لتدريب الملكات النفسية

وتهذيبها. وليست الذات الإنسانية سوى مجموعة من الملكات يجب تدريب كلٍ منها على حدة، باعتباره وحدة مستقلة. وحفل القرن التاسع عشر بنظريات تربوية هامة. وأثر في تطور التربية إلى هذا الحد عدّة عوامل، منها، جهود المفكرين السابقين وتطور الطرق العلمية بما يجعلها تشمل ميادين الدراسات النفسية والتربوية. والتوسع في مجالات التعليم مع الثورة الصناعية. والنظر إلى التربية باعتبارها وسيلة لإعداد المواطن الصالح في المجتمع. بالإضافة إلى أنه، منطلق لتكريس قيم الأصاله بالأخص في المجتمع. وأنّه مع تقدم الزمن والعصور وتتابع الأزمان والأجيال أصبح هناك تطور في الفكر التربوي. وانطلاقا من البحث في مضامين الفكر التربوي. بالإضافة إلى الاهتمام في الفكر التربوي وتطبيقاته. كما أنّ في التربية الاجتماعية عدة مبادئ منها حق النفس. وحق العقل، بالإضافة إلى حقوق أخرى أيضا وهي حق العرض والمال والدين.

٢.٦. الفكر التربوي في العصر الحديث: (نور عبد القادر، ٢٠١١، ١٠٦).

١.٢.٦. في بداية القرن التاسع عشر انتشرت الفلسفة المثالية على يد (كانت- هيغل- وفخته). ومن أهم آثار البحث العلمي لهذه المرحلة، ظهور نظرية التطور. وأهم أصحابها " داروين ". وقامت ثورة على الفلسفة المثالية، بإحياء الفلسفة الواقعية. التي تقول بأنّ العالم الخارجي والمادة تقل أهمية عن الأفكار. وقد اعتمدت الواقعية على نتائج البحوث العلمية. وقد أدى تقدم البحوث العلمية إلى نقد الدين على أساس علمي. وقد قامت مذاهب مسيحية ترد على تلك الاتجاهات الفكرية الجديدة، وتحاول إثبات أنّ العالم لا يخص الآراء الحديثة. كما انتشرت الفلسفة المادية، وخاصة بتأثير " كارل ماركس ". ومن أهم الاتجاهات الفكرية الحديثة في العصر الحديث، الاتجاه إلى تطبيق الأسلوب العلمي على العلوم الاجتماعية، مثل الاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم النفس وعلم الأنتروبولوجيا. وقد ظهرت نظريات جديدة في علم النفس وبدأت تلقي أضواء على السلوك الاجتماعي الإنساني. مثل التحليل النفسي " لفرويد " وقد أثارت هذه النظريات ثورة الاعتراض والرفض رجال الدين أيضا. ولكنها أثرت مع ذلك تأثيرا كبيرا على الدراسات الاجتماعية والإنسانية وعلى سلوك الإنسان عموما.

٢٠٢٠٦. نحو إصلاح تربوي جذري: إنَّ إصلاح نظام التعليم عملية دائمة ومستمرة، مادامت هناك حياة مستمرة. وما دام ثمة تطور وتغير وتبدل. و مادام هناك تقدم واكتشافات، فلا بدَّ من تطوير العملية التربوية تطورا مستمرا دائما. ولا بدَّ من إعادة النظر في الأهداف والوسائل والطرق وسواها. إنَّ أحدا لم يحاول أن يدرس أوجه النقص والتقصير دراسة علمية وأن يشخص العلل تشخيصا موضوعيا. وأن يصف الدواء المناسب لها. إنَّ لكل عملية تربوية أهداف ليست نهائية، وإنَّما محاولة الاستشراف المستقبل الذي يمكن أن تنتهي إليه الجهود التي تبذل من طرف الخبراء التربويين، وهي تصف طريق الوصول إلى تلك النهاية. و الأهداف التربوية هي الغايات التي تنشدها التربية والتي لا يمكن وضعها بمعزل عن المجتمع ونظمه.

حيث أنها تعتبر مرآة تعكس فلسفة المجتمع وأوضاعه وطموحاته وتحدياته. فهو الإطار المرجعي التي تستمد منه وجودها. وتتحدد نوعية الأهداف التربوية حسب فلسفة وإيديولوجية المجتمع والبناء الثقافي له. فالأهداف التربوية في المجتمع الديمقراطي، تختلف عنها في المجتمع الاستبدادي. وترتبط الأهداف التربوية بالتغيرات الثقافية التي تطرأ على المجتمع، والبناء القيمي له. كالتغيرات التي طرأت المنظومة القيمية بعد التحول الذي شهدته المجتمعات، من مجتمعات زراعية إلى مجتمعات صناعية. وعادة ترسم الأهداف التربوية معالم النظام التربوي في المجتمع. حيث تتجسد في مكونات المنظومة التربوية، من إدارة ومناهج وبرامج ومعلمين وغيرها...وتشتق الأهداف التربوية من مصادر مختلفة مثل، المجتمع وطبيعته وحاجات الفرد وطبيعة العصر. وعادة ما تخضع هذه المصادر للتغيير والتطوير. لذا يتوجب على الخبراء التربويين مراجعتها للتعرف على مدى تناسبها للتغيرات والمستحدثات المحلية والعالمية.(عبد القادر الشريف، ٢٠٠٧، ٢٠).

٧- عملية إصلاح منظومة الفكر التربوي في الجزائر:

١٠٧. تجربة التعليم الأساسي: (الجيلاني حسان، ٢٢، ٢٠٠٨-٢١)

ظهرت مفاهيم التعليم الأساسي في العالم، ممارسة ومصطلحات منذ الأربعينات من القرن العشرين وأخذت تتطور حتى منتصف السبعينات من القرن نفسه. ففي

الأربعينات ظهر مصطلح التربية الأساسية واستمر خلال الخمسينات وكان أساسا مساعدة الكبار الذين لم يحصلوا على أية مساعدة تربوية من المدارس. هذا لتمكينهم من النهوض بمستوى معيشتهم والمشاركة كمواطنين بفعالية أكثر في التنمية. وتدعم هذا الاتجاه، على المستوى العالمي بتعاون من منظمة (اليونسكو) مع الدول الأعضاء على إنشاء مراكز إقليمية تتولى تدريب المعلمين والعاملين في التربية الأساسية، وإنتاج المواد اللازمة للتعليم الأساسي بهذا المفهوم. وباعتبارها تربية أساسية أصلية المنشأ، علمية المنهج، مرتبطة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي. تؤمن لكل فرد في المدرسة الأساسية، الحد الأدنى والإلزامي من تعلم المعارف والمهارات والمواقف السلوكية التي تترى النشء للاندماج في المجتمع وتجعله قادرا على استثمار إمكانياته الفكرية والبدنية والوجدانية وأنها تكفل للجميع نموا منسجما وتكونا علميا يجعل منهم قوة نشيطة تحقق التغيير الإجتماعي وتصنع التطور للإقتصادي المنشود.

١.١.٧ مميزاتهما: تتميز المدرسة الأساسية بكونها: مدرسة موحدة، تكفل لجميع الأطفال تعليما واحدا وتكونا موحدا. و مدرسة وطنية، تستمد مضمونها من قيم المجتمع الجزائري وأصالته وتطلعاته، وتعتمد اللغة العربية أداة للتربية وتبليغ القيم، ووسيلة لاستيعاب المبادئ المستوحاة من تعاليم الدين الإسلامي. وأيضا مدرسة شاملة تتعدد فيها التقنيات ويتكامل فيها العلم بالفعل. وشاملة تهتم بالإنسان والمحيط، بالتكوين العلمي والتكوين الاجتماعي وبالجوانب المختلفة للشخصية بالجمع بين الأصالة والتجديد.

٢.١.٧ أهدافها: تلخص أهداف المدرسة الأساسية العامة في، ديمقراطية التعليم، وتكافؤ الفرص لجميع الأطفال الذين لهم حق في الدراسة من ٦ سنوات إلى ١٦ سنة، وبصفة إلزامية، ومنحهم مجانية التعليم في جميع المستويات وفي جميع المؤسسات التعليمية. و جزأة التعليم من ناحية المضمون والبرامج والمناهج والكتب والوسائل التربوية و التأطير... إلخ. و تعريب التعليم تعريبا كاملا. متفتحا على المحيط القريب والبعيد، عن طريق دراسة الوسط وتعلم اللغات الأجنبية. وربط التربية بالحياة والثورة الجزائرية. وكذلك الإهتمام بالعلوم والتكنولوجيا. و إعتبار التربية بمعناها الواسع

لتشترك في مسؤولياتها الشاملة والمتكاملة، المؤسسات المدرسية والأسرة والمنظمات الاجتماعية والهيئات الوطنية على اختلاف مهامها ونشاطاتها. كما تتمثل أهداف المدرسة الأساسية في التعليم الثانوي فيما يلي:

- دعم المعارف المكتسبة والتخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقاً لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع، ويساعد بذلك التلاميذ على الانخراط في الحياة العملية أو المواصلة الدراسية من أجل تكوين عال، ويشتمل التعليم الثانوي على مايلي:

- التعليم الثانوي العام، وهدفه إعداد التلاميذ للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

- التعليم الثانوي المتخصص، وهدفه إعداد التلاميذ في المادة التي يظهرون فيها تفوق ملحوظاً.

- التعليم الثانوي التقني والمهني، يتم فيه إعداد الشباب للعمل في قطاعات الإنتاج المختلفة من خلال مادة العلوم الطبيعية (دراسة الوسط) ومادتي التاريخ والجغرافيا، مع إدخال اللغة الأجنبية الأولى المتمثلة في اللغة الفرنسية.

أمّا المرحلة الثالثة وهي المرحلة النهائية والتوجيهية فتتميز عن سابقتها بالتوسيع والتعمق في التعليم المتمثلين في تعدد المواد العلمية منها والاجتماعية مع إدخال لغة أجنبية ثانية، الإنجليزية، والمواد التي تدرس في هذه المرحلة هي: اللغة العربية، الرياضيات، الفيزياء، علوم طبيعية، التاريخ والجغرافيا، التربية الاجتماعية، الاقتصادية (التربية المدنية)، واللغة الأجنبية الأولى والثانية، التربية الإسلامية التربية الفنية (الرسم والموسيقى). وقد تعرضت المدرسة الأساسية إلى عدّة انتقادات من جهات مختلفة تربوية واجتماعية، مما أدى بوزارة التربية الوطنية إلى تشكيل لجان وطنية خاصة بتقويم برامج المدرسة الأساسية. وأكدت نتائج التقويم عن وجود نقائص عديدة في مختلف المواد، الأمر الذي دفع بالوزارة إلى إصدار مناشير موجهة للمعلمين وهيئة التأطير قصد معالجة بعض الإختلالات التي كشفت عنها عملية تقويم البرامج انتهت بتقديم اقتراحات كعلاج مسكّن، تمثلت في النقاط التالية:

* للمعلم حرية التصرف في توزيع مضمون البرنامج خلال السنة الدراسية.

* تكثيف عمليات تكوين المعلمين وهيئة التأطير بتعميق معارفهم العلمية وتوسيعها وخاصة في البرامج التي عرفت مضامينها مستجدات مثل، التربية الرياضية، ودراسة الوسط الطبيعي والتكنولوجي، وإقامة تداريب للمعلمين في مواد النشاط (تربية موسيقية، تربية بدنية، رسم وأشغال يدوية).

أما التقييم الثاني، فقد جرى بعد تعميم تنصيب التعليم الأساسي بسنوات التسع (٠٩). وتخرج أول دفعة من التلاميذ الذين طبق عليهم نظام التعليم الأساسي بمراحله الثلاث، وكان ذلك في شهر جوان ١٩٨٩، حيث قامت وزارة التربية بعملية تقييم، شملت برامج السنوات التسع من التعليم الأساسي (اللغة العربية، الرياضيات، دراسة الوسط (التكنولوجيا التاريخ والجغرافيا) بهدف معالجة النقائص التي يكشف عنها التقييم ومراجعة المناهج وإعادة توزيعها توزيعاً يلاءم مستوى المتعلمين. وقد استعملت في تقييم البرامج أداة الاستبيان، أعدّها مختصون، كما أعدت وطبقت مجموعة من الاختبارات لتقييم أداء التلاميذ في نهاية مرحلة التعليم الأساسي (السنة التاسعة) من أجل إصدار حكم على ما تحقق من أهداف^١ وزارة التربية الوطنية، مارس ١٩٩٥، ٢٧). ولم تظهر نتائج هذا التقييم بصورة عامة وشاملة إلا في أواخر سنة ١٩٩٣.

٢.٧. أهداف الإصلاح التربوي في الجزائر: (علي مقداد، ٢٠١١، ٥٣).

الإصلاح الأول: تتمثل أهداف الإصلاح التربوي للمنظومة التربوية في مرحلته الأولى فيما يلي:

أ- ديمقراطية التعليم: عرفت المدرسة الأساسية ديمقراطية التعليم منذ الإستقلال، وذلك بتوفيرها مكاناً بيداغوجي لكل من بلغ السادسة، سن التمدريس القانوني. وقد هدفت ديمقراطية التعليم ضمان المساواة والعدالة والتخطيط لتعليم أحسن. و القضاء على الفوارق السائدة في مجال التعليم، إذ تواجدت شعباً مزدوجة وأخرى معربة، وقد كانت حظوظ النجاح أوفر في الأولى عنها في الثانية.

ب- التخصص: احتوت المدرسة الأساسية على ثلاث مراحل، كل مرحلة احتوت هي الأخرى على ثلاث سنوات.

المرحلة الأولى، تعتبر المرحلة القاعدية، الهدف منها هو تعليم وسائل التعبير الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب) ويتم فيها التعليم باللغة العربية عموما.

المرحلة الثانية، هي مرحلة الاستيقاظ فتتميز بتدعيم ما تعلمه الطفل في المرحلة القاعدية، بالإضافة إلى توسع في معرفة الوسط الذي يعيش فيه.

- التوجيه العلمي التكنولوجي: هدفت السياسة التربوية في الجزائر إلى توجيه علمي أكثر منه أدبي، وذلك لتوفير الإطارات العلمية ومواكبة التقدم والتكنولوجيا الحديثة التي تعرفها الدول المتقدمة. وتم ذلك ميدانيا بإدخال مادة الفيزياء (التربية التكنولوجية) في البرامج المطبقة.

الإصلاح الثاني: ويعود لعدة أسباب ففي ظل التغير السريع الذي يشهده العالم في شتى المجالات، دخلت الجزائر ضمن المجموعة الدولية على غرار دول العالم الأخرى، وفرض عليها تغيرات في مجالات عدة. ففي المجالين السياسي والاقتصادي، عرفت وطبقت نظام التعددية الحزبية ونظام اقتصاد السوق. وتغيرات جذرية دستورية وتشريعية في ظل التجربة الديمقراطية، هدفت بذلك إلى إنشاء مجتمع عصري يسير التطور الحاصل في التكنولوجيا العالمية وإعداد مواطن قادر على معايشة هذه المستجدات. وللوصول إلى هذه الغاية، يجب العمل على إعداد النشء إعدادا جيدا، وتعليمه تعليما يهيئه إلى استيعاب هذا التغير والتجديد في إطار منظم، والمدرسة هي المؤسسة المؤهلة لهذا الدور، إذا ما توفرت لديها الوسائل البيداغوجية والبشرية والمادية. أما فيما يخص العنصر البشري، أدركت الدولة أهمية المرحلة الابتدائية كمرحلة قاعدية. وأصبح توظيف الأساتذة في هذا الطور من التعليم يخضع لعدة معايير. أهمها أن يكون الأستاذ حاملا لشهادة الليسانس أو يخضع لتكوين رفع المستوى الذي أقرته وزارة التربية والتعليم، عن طريق تنظيم التريصات المستدامة والدورية والأيام الدراسية البيداغوجية. هي الوسائل التي تعمق فهم هذه البرامج الجديدة والعمل على إثرائها باستمرار وتضمن الأداء الوظيفي للأستاذ. وقد تضمن الإصلاح أيضا المناهج التعليمية التي أصبحت غير متكيفة مع متطلبات المجتمع المتغير، إذ بات أمرا ضروريا مراجعتها كليا، من المرحلة الابتدائية

إلى المرحلة الثانوية. حتى تنشأ علاقة تكامل بين النظام التربوي من جهة و بناء المجتمع من جهة أخرى.

وعليه، تمّ إدخال تعليم اللغات الأجنبية في الابتدائية- اللغة الفرنسية من السنة الثانية أساسي ثم أعيد النظر فيها فأصبحت من السنة الثالثة ابتدائي. واللغة الانجليزية ابتداء من السنة الأولى متوسط- وأيضا الاهتمام بالإعلام الآلي وأدرجت كمادة تعليمية ضمن البرامج التعليمية المقررة في التعليم ابتداء من عام (٢٠٠٣) ثم عمّ ذلك كل أطوار التعليم بما فيها الثانوي. (Tahar Kaci, 2000,24)

في التعليم المتوسط، شرع في تطبيق البرنامج الجديد في السنة الدراسية ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤، وفيها قامت الوزارة الوصية باتخاذ إجراءات في امتحان "السادسة" من التعليم الثانوي. وذلك بتنظيم دورة ثانية، لامتنصاص أغلبية تلاميذ النظام القديم ودخولهم السنة الأولى متوسط في النظام الجديد ببرامجه الجديدة المختلفة على ما كان مطبقا في النظام القديم. وفي التعليم الثانوي، شرع أيضا في تطبيق البرنامج الجديد في كل المواد، منذ السنة الأولى منه في العام الدراسي (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦) رغم المشاكل البيداغوجية التي صادفها، كقلة الكتاب المدرسي وانعدامه أحيانا في أغلب المؤسسات التعليمية، وكذلك عدم إطلاع الأساتذة على البرامج الجديدة وتمهيشهم في وضعها، مما أدى إلى وجود صعوبات ومشاكل في تطبيقها. كما شمل الإصلاح أيضا عناصر أخرى في المنظومة التربوية كإعادة النظر في مهام وهيكل إعداد المكونين وإعداد قانون أساسي خاص بالمعلم. الأمر الذي يحفظ استقرار الأساتذة في مهمتهم وينعكس إيجابيا على التلاميذ والمنظومة التربوية ككل، ويقلل من الخلل الملاحظ في الميدان. في العام الدراسي (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦) أكدت إحصائيات وزارة التربية الوطنية أنّ نسبة النجاح في البكالوريا قد تجاوزت الخمسين (٥٠%) بالمائة. أي (٢١٠) ناجح وناجحة من مجموع (٣٧٥٥٩٤) مترشح للامتحان ومن مجموع ٣٨٤٥٥٠ مسجل لامتحانات دورة ٢٠٠٦، وتعتبر هذه النتيجة الأحسن منذ عشر سنوات من قبل، وللإشارة والتوضيح فإن وزارة التربية الوطنية وفي ظل الإصلاح الجديد، تبنت سياسة التقييم المباشر المتمثل في مردود المترشح في المواد التي امتحن فيها دون الرجوع إلى عملية الإنقاذ ومردوده السنوي.

(إحصائيات وزارة التربية والتعليم، جويلية، ٢٠١٨). وحددت معدل ٢٠/١٠ كمعدل نجاح في شهادة البكالوريا. كما نجد أيضا من الجديد في ميدان التربية والتعليم، ذلك القرار الذي صدر عن وزارة التربية الوطنية والذي يقضي بغلق المتقنات المتعددة التخصصات. بحجة فشل هذا التعليم وضعف مستوى تلاميذه. هو الأمر الذي أقلق الأساتذة والتلاميذ وأولياءهم، وأدى إلى اضطرابات في السنة الدراسية (٢٠١٦/٢٠١٧) ومنها إضراب الأساتذة، لأن مصيرهم أصبح غامضا وخاصة من اقتربوا من سن التقاعد. وقد منح للأساتذة الخيار بين البقاء ضمن أساتذة التعليم الثانوي العام أو الالتحاق بمراكز التكوين المهني.

وفي إجتماع ٢٣ جويلية (٢٠٠٥)، وأمام مدراء التربية على مستوى (٤٨ ولاية)، أعطى وزير التربية والتعليم أبو بكر بن بوزيد حوصلة عن قطاعه الذي وصفه بالرديء الراجع إلى سوء التسيير على كل المستويات، بما فيها مستوى مدراء المؤسسات التعليمية وكذا ضعف التأطير. والمستوى. حيث قال: من بين (٢٨٠٠٠٠) أستاذ التعليم الابتدائي والمتوسط (٢٤٢٠٠٠) منهم غير متحصلين على شهادة البكالوريا ولا شهادة الليسانس. وعليه فإن ١٣% فقط لديهم شهادة تبرر مهنتهم. هؤلاء الأساتذة ليس لهم المواصفات التي حددها الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية. لهذا سطرت وزارة التربية الوطنية برنامجا وطنيا تكوينيا على مدار ١٥ سنة للرفع من مستوى أداء المهنة كما يتطلبه الإصلاح. وقد دخل في إطار التكوين ٦٠٠٠ معلم الطور الابتدائي و(٤٠٠٠) أستاذ التعليم المتوسط وهذا لنيل شهادة في نهاية التكوين، الذي يدوم ثلاث سنوات. كما أعيد النظر أيضا في عملية الإنتقال من التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي. إذ تقرّر أن انتقال التلاميذ إلى التعليم الثانوي يتم بعد حصولهم على شهادة التعليم المتوسط (B.E.M). وحسب تصريح الوزير، أن هذا الإجراء يمكن من رفع المستوى في المنظومة التربوية، وتجنب عملية تضخيم نقاط التلاميذ لإنجاحهم، خاصة بإلغاء حساب المعدل السنوي للتلميذ والاعتماد فقط على معدل امتحان شهادة التعليم المتوسط. (Fanny Colonna,1972,28).

مما سبق، نستنتج أنّ التربية والتعليم في الجزائر في الوقت الراهن، هو حصيلة الظروف التي عاشها المجتمع الجزائري وأثرت عليه لوقت طال مداه إلى أكثر من قرن، فأنتجت عوامل قوّة وضعف. أفرزتها حركة هذا المجتمع من تعابير واتجاهات وتطورات وصعوبات. بعضها موروث والبعض الآخر مفروض في ظل المحيط الداخلي والدولي. والجزائر منذ الاستقلال، وضعت سياسة تربوية وتعليمية تهدف إلى تربية وإعداد الفرد الجزائري المؤمن بوطنه وبلانتمائه، وعملت على تحسين نوعية التعليم وتطويره باستخدام العلم والتكنولوجيا والاستفادة من التجارب العالمية في ميدان التعليم والعمل على ربطه بمطالب وحاجيات المجتمع وتطورات.

١.٢.٧. الأهداف التربوية: إنّ المنظومة التربوية والأهداف التي سطرتها، تتأثر بما يسود المجتمع من أوضاع اجتماعية وسياسية واقتصادية، وكذا صراعات فكرية ومذهبية، وحتى تكون التربية قادرة على إشباع حاجات المجتمع للنهوض به وتطويره، عليها أن تسير الواقع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، لمواكب العصرية. وقد ظهرت عدّة اجتهادات لصياغة أهداف التربية والتعليم خاصة في الدول العربية. إلا أن أهمها كان عام (١٩٤٦) في إطار برنامج ميثاق الوحدة العربية في مادته الأولى وقد جاء فيه:

"يكون هدف التربية والتعليم تنشئة جيل عربي واع مستنير يؤمن بالله، مخلص للوطن، يثق بنفسه وبأتمته ويدرك رسالته القومية والإنسانية، و متمسك بمبادئ الحق والخير والجمال، ويستهدف المثل العليا الإنسانية في السلوك الفردي والجماعي. جيل يري لأفراده أن ينموا شخصياتهم بجوانبها كافة. ويملكوا إرادة النضال المشترك وأسباب القوة والعمل الإيجابي متمسكين بالعلم والخلق كي يسهموا في تطوير المجتمع العربي، والسير بها قدما في معارج التطور والنمو لتثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة. وتأمين حقها في الحرية والأمن والحياة الكريمة". (محمد حسن العميرة، ٢٠٠٠ ، ٢٧٨).

فالتربية هي إستجابة للواقع الاجتماعي وانعكاساته، فقد تعرض الوطن العربي لأزمات وهزات سياسية وعسكرية جسيمة. ذلك تمثل، في حرب (١٩٦٧) وما ترتب عنها من أحداث على الساحة العربية، وما خلفته من أثر على الواقع الاجتماعي العربي، تعدّى ذلك الأثر، إلى الواقع التربوي التعليمي العربي، ونتيجة لذلك، تعددت وتنوعت أهداف

التربية في أقطار الوطن العربي بسبب تعدد وتنوع الظروف التي عان ويعاني منها كل بلد عربي. ورغم الأزمة والمعاناة إلا أن هناك أهداف مشتركة بين الأنظمة العربية.

جاء في تقرير لجنة وضع إستراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٩، أهداف تربوية وهي: (نفس المرجع، ٢٧٩).

- تربية وإعداد المواطن العربي المؤمن بتراث الأمة العربية وقيمها الأصلية ورسالتها الحضارية.

- تحسين نوعية التعليم وتطويره بالإفادة من مستخدمات العلم والتكنولوجيا.

- ربط التعليم بمطالب المجتمع وتطورات.

- تطوير الإدارة التربوية بالأخذ بمبدأ اللامركزية، وأساليب التخطيط.

- التعاون العربي الثقافي، دعماً للوحدة الثقافية كأساس للوحدة العربية.

- الإفادة من التجارب العالمية، والتعاون مع المنظمات الدولية ودول العالم الثالث.

من هذا المنطلق تجدربنا الإشارة، إلى أن أهداف التربية والتعليم في الأقطار العربية بما فيها الجزائر، ستعرف التغيير والتبديل. نتيجة لما لأصحاب البلاد العربية في العقد الأخير من القرن العشرين، من ظهور ثقافة مفاهيمية جديدة، كالديمقراطية والاهتمام بالطفولة والتلوث البيئي وحقوق الإنسان... وكذا المعاناة من نتائج التغيير الذي حدث في العلاقات الدولية بعد انهيار الاتحاد السوفييتي وحرب الخليج، وما ترتب عنها من نظم دولية سياسية واقتصادية واجتماعية جديدة، أنتجت قوانين دولية جديدة مفروضة على الدول الصغرى من الدول العظمى. ذلك الواقع الدولي الجديد، سيترك حتماً آثاره على مجال التربية وأهدافها في البلاد العربية بدرجات متفاوتة. لتكون التربية ملبية لحاجات المجتمع ومرآة له. والعالم في الوقت الراهن، يولي أهمية متزايدة إلى حد كبير لثقافة معتمدة كلياً على التعليم. والدولة محملة بصورة حتمية، بمسؤولية صيانة بنى تحتية اجتماعية هائلة والإشراف عليها. كلفتها تتميز بما يقارب من نصف الدخل الإجمالي للمجتمع. ويصبح النظام التعليمي جزءاً حاسماً جداً منها. كما تصبح صيانة الآليات الثقافية والهوية واللغة الآن، لها الدور المركزي في التعليم، ولا يستطيع الأفراد

في المجتمع أن يتنفسوا مفاهيمها ويعملوا إلا داخل تلك الوسيلة التي تمتد على امتداد إقليم الدولة وجهازها التعليمي والثقافي، الذي يحتاج إلى حماية وإدامة وتعزيز. (أبوعود صالح بن علي، ٢٠١٤، ١٦).

خاتمة:

إنّ تعرضنا للصيرورة التاريخية للتربية والفكر التربوي، كان من باب الإنصاف لمن برعت فلسفتهم في إرساء جذورها الضاربة في أعماق التاريخ. بدءاً من مربّي البشرية الأولى آدم عليه السلام، مروراً بمختلف الحضارات. ولأنّها عملية ليست وليدة حقبة بذاتها، ولا يمكن أن ننسبها لفرد فقط أو جماعة، وإنّما هي عملية مستمرة استمرار البشرية جمعاء. ثم وإن كان موضوعنا هو الفكر التربوي المعاصر فإنّه لا يمكن فصل هذا الفكر عن الفكر العام للتربية لأنّه جزء منها وأنه فكر إنساني بامتياز. ولا تزال الحضارات تتأثر وتتوثر في بعضها البعض. فيبقى ما صلح من الفكر ويتلاشى ما فسد. والحكمة ضالة المؤمن كما يقال، بل أنه من الإجحاف عدم الإشارة إلى عباقرة الفكر التربوي الغربيين من أمثال فولتير، وبيكو وكومينوس وديدرون، ولوسيه وديفو وهوبز ومونتسكيو، ولوك ومونتي وبيير بورديو وإميل دوركايم وغيرهم. وكذا على المستوى الفكر العربي العام أمثال جمال الدين الأفغاني ورفاعة الطهطاوي وعلي مبارك ومحمد عبده، وعبد الحميد ابن باديس... إلخ. (Mazouni Abdellah، ١٩٦٩، ٤٨).

وإن تعرضنا لذكر بعضهم فقط، فما كان من خير وأمن واستقرار للبشرية في الوقت الحاضر يعود دون شك لمجهودات وإبداعات هؤلاء وغيرهم ممن لم نذكرهم، وإن أخذوا الكثير منها من المفكرين الإسلاميين الذين أخذوا بدورهم عن فلاسفة الإغريق واليونان. فما أخذه مفكروا العصر الحديث أعادوا الإمعان فيه وأخرجوه إلى البشرية في أفضل وأدق معالم وأسس. يرجع إليها الفضل في تسارع وتطور البشرية وليس أصدق دليل على ذلك المدرسة العربية والإسلامية ومنها المدرسة الجزائرية. في ظل أفكار وأهداف ومقاربات فكرية لهؤلاء. وإن كنّا نملك أقوى منهج ألا وهو المنهج النبوي المستشف مبادئه من هويتنا الدينية القرآن والسنة النبوية للمصطفى عليه الصلاة والسلام. وعليه فإن نجاح أي منهج تربوي يتوقف على مدى مراعاة وضعيه فلسفة المجتمع. من معتقدات،

وقيم وتقاليد، وعادات الأمة التي نؤمن بها، وتمثل أصالتها، وبعد وجودها الضارب في أعماق تاريخ البشرية جمعاء. إنّ هذا الأسلوب الفكري الراقى والجديد في المعالجة، والمسائر للحدائث و العصرية، يبعث دون شك في اعتقادي، على وجوب اعتماده كمنهج تربوي لأي فكر تربوي لبناء حضارة إسلامية جديدة.

قائمة المراجع:

١. سعد الله أبو القاسم، ١٩٧٨، الحركة الوطنية الجزائرية، ج ٢، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
٢. مصطفى الأشرف، الجزائر، ١٩٨٣، الأمة والمجتمع، ترجمة، حنفي بن عيسى المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
٣. الجمالي محمد فاضل، ١٩٦٧، تربية الإنسان الجديد، مطبعة الإتحاد العام التونسي للشغل، تونس.
٤. محمد حسن العميرة، ٢٠٠٠، أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
٥. مقداد علي، ٢٠١١، الدين والمجتمع، رسالة دكتوراه في علم الاجتماع الثقافي، جامعة الجزائر.
٦. إبراهيم عبد العزيز الدعيج، ٢٠٠٧، التربية، دار القاهرة، مصر.
٧. الجيلاني حسان، ٢٠٠٨، الجماعات، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر.
٨. وزارة التربية الوطنية، المجلة الجزائرية للتربية، العدد الثاني، مارس ١٩٩٥.
٩. إحصائيات وزارة التربية والتعليم، جويلية، ٢٠١٨.
١٠. عبد الدايم عبد الكريم، ١٩٩٨، منذ أقدم العصور حتى بداية القرن العشرين التربية عبر التاريخ، بيروت: دار العلم للملايين، الطبعة ٣.
١١. الحاج أحمد علي، ٢٠١٣، أصول التربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
١٢. أبو عواد صالح بن علي، ٢٠١٤، العلاقة بين التربية وعلم النفس، حولية كلية المعلمين، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

١٣. نور عبد القادر، ٢٠١١، حديث الاثنين للشيخ محمد الغزالي، دار الوعي للطباعة
ولنشر والتوزيع، الجزائر.

14. Mazouni Abdellah, 1969, **Culture et enseignement en Algérie et au
Maghreb**; éd Maspéro, Paris.

15. Fanny Colonna, 1972., **le système d'enseignement de l'Algerie
coloniale**, extrait des archives européennes de sociologie..

16. Tahar Kaci, 2000 . **Réflexion sur le système éducatif**, casbah, Alger.